

## Robbert Roosenboom: Literatuuronderwijs bij benadering

- multi-etnische scholen. Den Bosch, Projectgroep NT2/KPC Groep, 1997.
- Verhoeven, L., A. Vermeer, & C. van de Guchte, *Taaltoets Allochtone kinderen (onderbouw)*, Tilburg, Zwijssen, 1986.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Taaltoets Allochtone kinderen (bovenbouw)*, Zwijssen, Tilburg, 1993.
- Wessel, H. van & R. Beernink, *Instrument taalbeleid voor schoolbegeleiders. Handleiding Primair Onderwijs*. Enschede, SLO, 1997.
- Westerbeek, K. & P. Wolfram, m.m.v. W. van der Horst, *Deltaplan en het tij. 7 jaar taalbeleid in Rotterdam. Deltaplan Taalbeleid Primair Onderwijs 1992-1999*. Rotterdam, Het Projectbureau/Centrum Educatieve Dienstverlening, 1999.
- Wijnhoven, L., *Van struikelblok naar springplank. Over het belang van een schoolbrede benadering van taalbeleid en Nederlands als tweede taal*. Den Haag, Ministerie van OC&W, 1997.

---

Tanja Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering; een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw havo en vwo*. Z.p., z.j. Diss. Utrecht.

---

Mijn nieuwsgierigheid naar het proefschrift van Tanja Janssen was gewekt toen ik ten tijde van haar promotie las wat een dagblad in de wekelijkse onderwijsbijlage over haar onderzoek rapporteerde. Voer voor de pers was vooral de constatering die je uit het onderzoek zou kunnen afleiden, dat er niet een bepaalde vorm van literatuuronderwijs is aan te wijzen, waarmee een grotere waardering voor literatuur en literatuuronderwijs te bereiken is dan met andere vormen. De mythevorming en de verguizing die verschillende literatuurdidactieken nog wel eens ten deel vallen, zouden niet voor rekening komen van deze didactieken. Hoe dit ook zij, de studie van Tanja Janssen breekt wel met enkele clichés over literatuuronderwijs.

### Praktijk en opbrengsten

In hoofdstuk 1 leidt Janssen haar onderzoek in en bespreekt zij de theorievorming die de laatste decennia op haar onderzoeksterrein heeft plaatsgevonden. Zij formuleert als doel van het onderzoek: 'een systematische beschrijving te geven van de feitelijke inhoud, vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands' (p. 1). Bij de term 'literatuuronderwijs' merkt zij op dat de verschillen in definities hiervan terug te voeren zijn op enerzijds verschillen in lite-

ratuuropvatting en literatuurbeschouwingsopvatting en anderzijds verschillen in opvatting over wat onderwijs en leren inhouden. Vervolgens bespreekt zij de auteursgerichte, tekstgerichte, contextgerichte en lezersgerichte benaderingen. Terecht tekent zij daarbij aan dat het bij de vernieuwingen waarvoor de laatste drie benaderingen pleitten, ging om vernieuwingen in *denken*, op het niveau van de *retoriek* van het literatuuronderwijs. Waar het haar in haar dissertatieonderzoek omging, was echter het niveau van de *praktijk*, het *doen*. De informatie hierover in onderzoeksliteratuur laat namelijk nog wel het een en ander te wensen over. Dat geldt a fortiori voor het laatste gedeelte van Janssens onderzoeksvraag: naast het 'wat' en het 'hoe' van het literatuuronderwijs wilde zij een beeld van de feitelijke opbrengsten ervan geven. Deze zijn natuurlijk lastig in beeld te brengen, maar mede daarom vind ik de gehanteerde invalshoek wel aardig: Janssen kiest ervoor om na te gaan of verschillende benaderingen van literatuuronderwijs verschillende opbrengsten bij leerlingen tot gevolg hebben. Voor de discussie over verbetering van het literatuuronderwijs Nederlands, waaraan Janssen een bijdrage hoopt te leveren, is de uitkomst van dit gedeelte van haar onderzoek zeker interessant. Maar als duidelijke schets van de stand van zaken in het literatuuronderwijs aan de vooravond van de invoering van de Tweede Fase heeft ook het eerste gedeelte zijn belang.

Janssen bedient zich van een vijftal onderzoeksmiddelen: een grootscheepse enquête onder docenten, interviews met twaalf prototypische docenten, lesobservaties van vier prototypische docenten, een onderzoek naar de leerervaringen van leerlingen van deze vier docenten en een onderzoek naar de leerervaringen van oud-leerlingen van hen. Met 'prototypisch' wordt aangegeven dat deze docenten prototypisch lijken voor een van de vier genoemde benaderingen. Bij de lesobservaties en het onderzoek naar de leerervaringen van leerlingen en oud-leerlingen staat uiteraard vier keer een andere benadering centraal.

## Enquête onder literatuurdocenten

In het tweede hoofdstuk staat de 'nationale enquête' centraal. Hiermee wil Janssen 'de feitelijke inhoud en vormgeving van het literatuuronderwijs Nederlands op hoofdcomponenten' beschrijven. Daarnaast moet dit onderzoek antwoord geven op de vraag of 'er in de door de docenten gerapporteerde onderwijspraktijk karakteristieke of prototypische literatuurdidactieken te onderscheiden' (p. 25) zijn. Ik wil niet al te uitgebreid op dit hoofdstuk ingaan. Verwerking van de uitkomsten van de enquêtering heeft informatie opgeleverd over de tijdsbesteding, de nagestreefde algemene doelstellingen, de beginsituatie van leerlingen, de in de lessen aangeboden teksten, de wijze van behandeling van deze teksten, de aard van de leerstofinhoud van de literatuurgeschiedenislessen, de leerlingactiviteiten en werkvormen, de gebruikte leerboeken, de evaluatie en toetsing en ten slotte de boekenlijst. Op basis van de uitkomsten schrijft Janssen in haar samenvatting en conclusies een 'portret van het literatuuronderwijs in het havo en vwo'. Hoewel de Tweede Fase ten opzichte van het schooljaar waarop de enquête betrekking had (1990-1991), nog veraf lag, lijkt deze synchrone beschrijving mij de stand van zaken voorafgaand aan de invoering aardig weer te geven. De 'top 5' van gebruikte leerboeken zal in de tussentijd nog de meeste verandering ondergaan hebben, en wellicht – als een soort voorbereiding op de Tweede Fase – daarnaast de leerlingactiviteiten en werkvormen.

De apart gestelde vraag naar karakteristieke literatuurdidactieken beantwoordt Janssen in haar conclusies bij dit hoofdstuk nog niet. Deze didactieken worden in hoofdstuk 3, 'Profielen van literatuurdocenten', eerst met elkaar vergeleken en geanalyseerd. Interessant is de vraag in hoeverre docenten die zeggen dezelfde doelen na te streven, ook voor dezelfde inhouden en aanpakken kiezen. Janssen heeft op basis van de doelen die de docenten volgens de enquêtes trachten te bereiken, vier groepen gemaakt, kortweg aangeduid als: de 'culturele vormers', de 'literair-esthetische vormers', de 'maatschappelijke vormers' en de 'individuele ontplooiers' (p. 64). Bij elk van deze groepen

onderzocht zij of en in welke mate zij zich van de andere groepen onderscheidden in tijdsbesteding, peiling van de beginsituatie, aangeboden teksten, enzovoort (zie mijn opsomming in de vorige alinea). Met deze gegevens kon de vraag beantwoord worden of de praktijk de retoriek volgt, dus of er daadwerkelijk verschillende stromingen of benaderingen in het literatuuronderwijs aan te wijzen zijn. Het blijkt dat de helft van de onderzochte verschillen groot of middelgroot genoemd mogen worden. Aan de hand van deze verschillen stelt Janssen vier profielen op, die hier overigens moeilijk samen te vatten zijn. Met uitzondering van het profiel 'individuele ontplooiing' vertonen de aanhangers van elk profiel enkele unieke kenmerken, zoals het accent op literatuurgeschiedenis en poëzie in het profiel 'culturele vorming', het accent op literatuurtheorie en op formele aspecten in het profiel 'literair-esthetische vorming' en het accent op niet-literaire achtergronden in het profiel 'maatschappelijke vorming'. Voor alle profielen geldt verder dat zij zich in enkele opzichten van bepaalde andere onderscheiden. Opvallend is dat bij geen van de profielen een significante voorkeur voor een bepaald leerboek te ontdekken viel.

### De prototypen onder de loep

Het laatste gedeelte van Janssens onderzoek naar de gerapporteerde lespraktijk omvatte interviews met docenten die sterk een van de vier profielen uitdroegen. De vraag naar het 'wat' en 'hoe' bleef hierbij centraal staan. Wat de eerste twee profielen betreft, de culturele en de literair-esthetische vormers, dragen de interviews weinig aan wat niet al uit de enquêtes als beeld naar voren kwam. Anders was dat bij de profielen 'maatschappelijke vorming' en 'individuele ontplooiing'. De interviews met de docenten die prototypisch waren voor deze profielen, verscherpen het eerdere, nog wat vage beeld dat de enquêtes over hun praktijk te zien gaven. In haar conclusies bestempelt Janssen de culturele vormers als de meest homogene groep. Lesinhoud en vooral vakdidactiek lopen bij de andere groepen wat meer uiteen. Het accent op leren lezen, interpreteren en beoordelen

(esthetische vormers), op kritisch leren oordelen (maatschappelijke vormers) en op de rol van de lezer, identificatie en persoonlijke beleving (individuele ontplooiers) gaat gepaard met diverse werkvormen en toetsingen. Terecht stelt Janssen vervolgens dat met dit onderzoek de werkelijkheid van het literatuuronderwijs maar zeer gedeeltelijk in kaart gebracht is. Ze gaat ook niet voorbij aan de constatering dat dit onderwijs nogal individueel bepaald is.

In hoofdstuk 5 introduceert Janssen het begrip 'taakeisen'. Met behulp van lesobservaties wil zij onderzoeken wat het door vier prototypische literatuurdocenten vereiste leerlingengedrag inhoudt. 'Taakeisen van literatuurdocenten laten zien hoe leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk *geacht* worden om te gaan met literaire kennis' (p. 101). Uiteraard stelt zij hierbij de vraag naar significante verschillen tussen de prototypen. Het analyse-instrument dat zij voor dit gedeelte van haar onderzoek gebruikt, bevat drie categorieën voor analyse van de leerstofinhoud waarbij men zich veel kan voorstellen: domein, tekstsoort en inhoud. De categorieën voor analyse van de leerlingactiviteiten en met name de onderverdeling daarvan waren nieuwer voor mij:

- Cognitieve taken (onderverdeeld in reproduceren, interpretatief-produceren, convergent produceren, divergent produceren en evaluatief produceren);
- Leesactiviteiten (directe handeling, signaleren van problemen, evalueren, identificeren, anticiperen, (re)construeren, abstraheren, verbanden leggen, elaboreren, reflecteren en transformereren) en
- Leesfase (activiteiten voorafgaand aan, gedurende en na het lezen).

Na lezing van de eerdere hoofdstukken kan men de verschillen in leerstofinhoud wel enigszins voorspellen. Des te benieuwder was ik naar eventuele verschillen in leerlingactiviteiten. Het onderzoek bleek echter op te leveren dat 'de inhoudsdimensies gevoeliger voor docentverschillen in taakeisen [zijn] dan de gedragsdimensies. Ten aanzien van Domein en Tekstsoort zijn er meer grote verschillen tussen de vier docenten gevonden, dan ten aanzien van Cognitieve taak, Lees-

activiteit en Leesfase' (p. 138). Omdat ik toch de laatste verschillen het interessantste vind, breng ik daarvan enkele hier voor het voetlicht. (Waar ik in het vervolg een vergroten-de trap gebruik, moet men er de 'dan'-bepaling even bij denken.)

In het profiel 'culturele vorming' moeten leerlingen vaker eerder verworven kennis reproduceren. Wat de in mindere mate aanwezige productieve taakeisen betreft, hebben deze vaker met toepassing dan met interpretatie en evaluatie te maken. Daarnaast worden vaker directe handelingen zoals meelezen, voorlezen en reciteren, vereist. In de leesfase gaat er wat meer aandacht uit naar de 'pre-reading-fase'.

In het profiel 'literair-esthetische vorming' zijn de vereiste leerlingactiviteiten nauwelijks anders. Bij de productieve eisen moeten de leerlingen hier wellicht wat meer zelf informatie manipuleren; het navertellen van literaire inhouden komt minder aan bod.

In het profiel 'maatschappelijke vorming' moeten de leerlingen wat meer productieve vragen en opdrachten maken; minder vaak moeten zij verbanden leggen tussen tekstgedeelten, literaire teksten onderling of tussen de gelezen tekst en de buiten-tekstuele werkelijkheid.

In het profiel 'individuele ontplooiing' ten slotte doet de docent vaker een beroep op evaluatieve activiteiten, is een elaborerende leesactiviteit belangrijker en is het minder belangrijk om de soort, de stroming, de structurele middelen en dergelijke van een tekst te identificeren. Daarnaast benut de docent de 'post-reading-fase' vaker.

Waar Janssen zich afvraagt of deze verschillen corresponderen met eerder gesignaleerde verschillen in doelstellingen en (gerapporteerde) lespraktijk, stelt zij vast dat de taakeisen van de culturele vormer en van de individuele ontplooiing goed te interpreteren zijn tegen deze achtergrond. De nadruk op literaire theorie en structuuranalyse is echter in de taakeisen van de literair-esthetische vormer niet duidelijker aanwezig dan bij de anderen. En bij de maatschappelijke vormer stuit Janssen op een tegenstrijdigheid: hij laat leerlingen minder vaak verbanden leggen tussen tekst en werkelijkheid, terwijl men het omgekeerde zou verwachten. Daarnaast is 'kritisch

leren oordelen' bij hem niet duidelijker aanwezig dan bij de anderen. In een verklaring hiervoor wijst Janssen op de beperkingen in betrouwbaarheid en validiteit van haar onderzoek.

### **Opbrengsten volgens leerlingen**

En dan de opbrengsten volgens leerlingen en oud-leerlingen. Met name naar de verbanden met het soort literatuuronderwijs dat leerlingen genoten hebben, was ik zeer nieuwsgierig. In hoeverre klopt het beeld van de door culturele vormers gewekte weerzin en het door individuele ontplooiers gewekte enthousiasme? Of, in Janssens vraagstelling: in welke opzichten verschillen de feitelijke leeropbrengsten bij de vier benaderingen? 'Ik wil vooral nagaan waar dat «succes» of «gebrek aan succes» bij de leerlingen uit bestaat,' schrijft Janssen op pagina 146. Zij richt zich daarbij vanzelfsprekend de aandacht op beheersbare factoren die op dat succes van invloed kunnen zijn, waarbij ze terugkeert naar de vier profielen. In feite stelde zij zichzelf voor de taak 'een «subjectieve» impressie van complexe effecten die wel de kern van het literatuuronderwijs lijken te raken' (p. 146) te meten en heeft daarbij gebruik gemaakt van een methode die men eerder gebruikt heeft om opbrengsten van vormingsachtige vakken te meten: het laten schrijven van leerverslagen. Ik ga niet in op de wijze waarop zij dit middel heeft aangepast ten behoeve van haar onderzoek, maar wil direct doorgaan naar de resultaten.

Janssen heeft deze geformuleerd in de vorm van toptienlijstjes (zie afbeelding 1). Bovenaan bij de culturele vormer staat 'een positieve attitude ten opzichte van literaire werken' met 66 procent. De negatieve attitude staat op de derde plaats met 33 procent. Men moet hierbij bedenken dat leerlingen in hun rapportage zowel positieve als negatieve leerervaringen rapporteerden, maar het percentage leerlingen dat uitsluitend positieve leerervaringen rapporteerde was ook relatief hoog (46 procent) en het percentage met uitsluitend negatieve leerervaringen relatief laag (10 procent).

Bovenaan bij de esthetische vormer staat de negatieve attitude ten opzichte van literaire

werken (55 procent), waarvan iets meer dan de helft (31 procent) uitsluitend negatief is; de positieve staat op de tweede plaats (41 procent), waarvan 17 procent uitsluitend positieve leeruitspraken doet. Bij de maatschappelijke vormner staat wederom de positieve attitude bovenaan met 64 procent (uitsluitend positief: 26 procent), direct gevolgd door de negatieve met 62 procent (uitsluitend negatief: 24 procent). Ook bij de individuele ontplooier staat de positieve attitude op de eerste plaats (50 procent, waarvan 38 procent uitsluitend positief, vrij groot dus). De negatieve attitude staat hier pas op de (gedeelde) vijfde plaats met 26 procent (waarvan 14 procent uitsluitend negatief). De negatieve attitude is hier ‘verdrongen’ door interpretatie van literatuur/declaratieve kennis, door interpretatie van literatuur/metacognitie en door relatie tekst-lezer/declaratieve kennis. Bij de culturele hervormer was de negatieve attitude slechts ‘verdrongen’ door literair-historische achtergronden/declaratieve kennis (tweede plaats met 56 procent).

Janssen gaat in haar vergelijking op zoek naar leerervaringen waarop een profielgroep zich van alle drie de andere profielgroepen onderscheidt. Dit zijn bij het profiel ‘culturele vorming’ vier aspecten: de positieve attitude ten opzichte van literaire werken, ten opzichte van verplicht lezen voor de lijst en ten opzichte van het literatuuronderwijs, en (metacognitieve) kennis-en-vaardigheden over ‘leren en studeren’. De analyse van

literatuur en de relatie tekst-lezer komen er hier bekaaid van af. Bij het profiel ‘literairesthetische vorming’ gaat het om de negatieve houding ten opzichte van de analyse van literatuur die hoog scoort. Laag scoort hier als leerervaring de procedurele en metacognitieve kennis-en-vaardigheden op het gebied van taalgebruik over literatuur. Bij het profiel ‘maatschappelijke vorming’ zijn geen unieke verschillen gevonden. Bij het profiel ‘individuele ontplooiing’ rapporteren alleen op het gebied van de interpretatie van literatuur significant meer leerlingen leerervaringen en bij de negatieve attitude ten aanzien van literatuuronderwijs. Laag scoort deze groep bij de negatieve attitude ten opzichte van (het lezen van) literaire werken.

Bij een goede beschouwing van deze resultaten moet natuurlijk betrokken worden of en, zo ja, in welke mate bepaalde leerervaringen door de docent wenselijk geacht worden. Janssen doet dit zorgvuldig in haar conclusies. Ook gaat zij uitgebreid in op wat er tegen haar uitkomsten ingebracht kan worden op grond van representativiteit van de bevroegde populatie en andere zaken. Na deze slagen om de arm kan zij voorzichtig concluderen dat de profielen ‘culturele vorming’ en ‘individuele ontplooiing’ elkaars spiegelbeeld vormen: waar de ene docent erin slaagt om bij zijn leerlingen positieve houdingen ten opzichte van literatuur en literatuuronderwijs in stand te houden en te bevorderen, slaagt de andere erin om hun inzicht te geven in de meer-

**Tabel 6.5:** Toptien van leerervaringen van de profielgroep Culturele vorming (Chantal, CV). In percentages van het aantal leerlingen (n=41) dat één of meer leerervaringen in de betreffende categorie rapporteert

Categorieën		% leerlingen
1.	Literaire werken/positieve attitude	81
2.	Literair-historische achtergronden/declaratieve kennis	56
3.	Literaire werken/negatieve attitude	44
4.	Studievaardigheid/metacognitie	39
5.	Literatuuronderwijs/positieve attitude	32
6.	Niet-literaire achtergronden/declaratieve kennis	29
7.	Literaire werken/metacognitie	24
8.	Analyse van literatuur/declaratieve kennis	22
9.	Literaire werken/declaratieve kennis	17
	Taalgebruik over literatuur/procedurele kennis	17
10.	Verplicht lezen/negatieve attitude	15

Tabel 6.6: Toptien van leerervaringen van de profielgroep Literair-esthetische vorming (Hans, n=42).

Categorieën	% leerlingen
1. Literaire werken/negatieve attitude	55
2. Literaire werken/positieve attitude	41
3. Literaire werken/metacognitie	36
4. Analyse van literatuur/procedurele kennis	33
5. Literair-historische achtergronden/declaratieve kennis	31
6. Studievaardigheid/metacognitie	26
7. Literaire werken/declaratieve kennis	24
8. Analyse van literatuur/declaratieve kennis	21
Literatuuronderwijs/negatieve attitude	21
9. Relatie tekst-lezer/declaratieve kennis	17
10. Literair-historische achtergronden/negatieve attitude	14
Taalgebruik algemeen/metacognitie	14

Tabel 6.7: Toptien van leerervaringen van de profielgroep Maatschappelijke vorming (Anne, n=50)

Categorieën	% leerlingen
1. Literaire werken/positieve attitude	64
2. Literaire werken/negatieve attitude	62
3. Literair-historische achtergronden/declaratieve kennis	36
4. Literaire werken/metacognitie	32
5. Taalgebruik over literatuur/procedurele kennis	30
6. Analyse van literatuur/declaratieve kennis	28
7. Analyse van literatuur/procedurele kennis	26
8. Relatie tekst-lezer/declaratieve kennis	22
9. Taalgebruik algemeen/metacognitie	20
10. Taalgebruik over literatuur/metacognitie	18
Literatuuronderwijs/negatieve attitude	18

Tabel 6.8: De toptien van leerervaringen van de profielgroep Individuele ontplooiing (Alex, n=50)

Categorieën	% leerlingen
1. Literaire werken/positieve attitude	50
2. Interpretatie van literatuur/declaratieve kennis	44
3. Interpretatie van literatuur/metacognitie	30
4. Relatie tekst-lezer/declaratieve kennis	28
5. Literaire werken/negatieve attitude	26
Literaire werken/metacognitie	26
6. Literaire werken/declaratieve kennis	24
7. Taalgebruik over literatuur/procedurele kennis	22
8. Analyse van literatuur/procedurele kennis	20
Analyse van literatuur/metacognitie	20
Interpretatie van literatuur/procedurele kennis	20
9. Analyse van literatuur/declaratieve kennis	18
10. Verplicht lezen/negatieve attitude	12

Afbeelding 1: Toptien van leerervaringen in verschillende categorieën.

duidelijkheid van literaire teksten en hun te leren daarmee om te gaan, in beide gevallen ten koste van datgene waar hun spiegelbeeld sterk in is.

### Opbrengsten: oud-leerlingen

In het hoofdstuk over de opbrengsten bij de leerlingen had Janssen al gesteld: 'De vraag wat precies beklijft, welke kennis-en-vaardigheden en houding de leerling «meeneemt» van de literatuurlessen, kan pas beantwoord worden in het naschoolse leven' (p. 195). In het daarop volgende hoofdstuk neemt ze deze opbrengsten onder de loep. 'De inhoud en vormgeving van het literatuuronderwijs lijken er [...] toe te doen' (p. 197). Verschillende soorten vorming leiden tot verschillende soorten leerervaringen, is gebleken in het onderzoek onder leerlingen. Hoe bestendig zijn nu deze leeropbrengsten, is de volgende vraag. Gezien doelstellingen die docenten zeggen na te streven, zoals culturele vorming, literair-esthetische vorming enzovoort, is deze vraag zeker legitiem. Met deze doelen richten literatuurdocenten hun pijlen namelijk ook duidelijk op het naschoolse leven. Op vergelijkbare wijze als onder de leerlingen onderzocht Janssen onder oud-leerlingen van de vier prototypische docenten wat hun leerervaringen zijn en welke verschillen per prototype deze vertonen.

Geen toptien- maar topvijflijstjes deze keer (zie afbeelding 2). De verdeeldheid is groter deze keer: weinig categorieën scoren boven de 50 procent. Bij de Gedragscomponent valt de eenzijdigheid op: oud-leerlingen zeggen vooral declaratieve kennis en een declaratieve houding in het genoten literatuuronderwijs te hebben opgedaan. De topvijflijstjes zijn ook eentoniger geworden: overal de attitude ten opzichte van literaire werken (hetzij positief, hetzij negatief) op de eerste plaats.

Ik wil niet weer stilstaan bij de verschillen tussen de groepen, maar doorgaan naar de conclusies. In vergelijking met de leerlingen lijkt nu het soort vorming er minder toe te doen. Oordelen en leeropbrengsten van oud-leerlingen vervagen. Verklaringen hiervoor zoekt Janssen in bijvoorbeeld de beperkte populatiegrootte, de onbetrouwbaarheid van het geheugen en de wellicht selectieve res-

pons, al waren het niet duidelijk de literatuur-liefhebbers die respondeerden en al zijn oud-leerlingen wel wat welbespraakter en genuanceerder. Ook nu presenteert Janssen pas na deze en andere kanttekeningen weer haar voorzichtige, maar zorguldige conclusies. De eerste twee, beide meer traditionelere, benaderingen scoren in enkele opzichten (positieve houdingen, studievaardigheid en kennis-en-vaardigheden op het gebied van de Nederlands literatuurgeschiedenis) beter dan de twee meer 'vernieuwende' benaderingen. Andere scores zijn hier niet naast of tegenover te zetten.

### Zes conclusies

Hiermee sluit Janssen de verslaggeving van haar onderzoek af. Resten de conclusies. Even voorbeeldig als zij dat per hoofdstuk al gedaan heeft, rondt zij het geheel af in enkele conclusies met kanttekeningen. Dit zijn er zes.

Ten eerste concludeert Janssen dat de variatie te groot is om te kunnen spreken van *het* huidige literatuuronderwijs. Ten tweede moet gezegd worden dat de vier benaderingen die de retoriek onderscheidt, in de praktijk niet alle even duidelijk te onderscheiden zijn. De duidelijkheid is relatief minder aanwezig bij tekstgerichte benadering van de literair-esthetische vorming en bij de contextgerichte benadering van de maatschappelijke vorming. Ten derde profileren de vier benaderingen zich niet alle even sterk op zowel het niveau van de leerstofinhoud, het 'wat', als op het niveau van de didactiek, het 'hoe'. Dit geldt voor zowel de gerapporteerde praktijk als voor de geobserveerde praktijk, maar in verschillende mate. De auteursgerichte benadering profileert zich overal min of meer even sterk, de tekstgerichte het minste en de lezersgerichte is duidelijker in de praktijk dan in de retoriek aanwezig, op zowel leerstofinhoudelijk als vakdidactisch niveau (zie afbeelding 3). De volgende drie conclusies hebben betrekking op de opbrengsten. Het is aardig om te lezen dat iedere benadering in bepaalde opzichten superieur en andere opzichten inferieur genoemd mag worden en dat deze opzichten per benadering weer anders zijn. Attitudevorming in het algemeen lijkt onaf-

Tabel 7.8: Topvijf van leerervaringen van de profielgroep Culturele vorming (Chantal, CV). In percentages van het aantal oud-leerlingen (n=28) dat één of meer leerervaringen in de betreffende categorie rapporteert

Categorieën	% respondenten
1. Literaire werken/positieve attitude	54
2. Literaire werken/negatieve attitude	46
3. Niet-literaire achtergronden/declaratieve kennis	43
4. Literaire werken/declaratieve kennis	29
Literatuuronderwijs/positieve attitude	29
5. Literair-historische achtergronden/declaratieve kennis	25

Tabel 7.9: Topvijf van leerervaringen van de profielgroep Literair-esthetische vorming (Hans, n=28)

Categorieën	% respondenten
1. Literaire werken/positieve attitude	43
2. Literaire werken/negatieve attitude	39
3. Niet-literaire achtergronden/declaratieve kennis	36
4. Literair-historische achtergronden/ declaratieve kennis	32
5. Relatie tekst-lezer/declaratieve kennis	25
Taalgebruik algemeen/procedurele kennis	25
Literatuuronderwijs/positieve attitude	25

Tabel 7.10: De topvijf van leerervaringen van de profielgroep Maatschappelijke vorming (Anne, n=27)

Categorieën	% respondenten
1. Literaire werken/negatieve attitude	52
2. Relatie tekst-lezer/declaratieve kennis	33
3. Niet-literaire achtergronden/declaratieve kennis	26
4. Literaire werken/positieve attitude	22
Literatuuronderwijs/negatieve attitude	22
5. Literair-historische achtergronden/declaratieve kennis	19
Analyse van literatuur/negatieve attitude	19
Literatuuronderwijs/positieve attitude	19

Tabel 7.11: De topvijf van leerervaringen van de profielgroep Individuele ontplooiing (Alex, n=19)

Categorieën	% respondenten
1. Literaire werken/positieve attitude	47
2. Literaire werken/negatieve attitude	37
3. Relatie tekst-lezer/declaratieve kennis	32
4. Niet-literaire achtergronden/declaratieve kennis	26
5. Interpretatie van literatuur/declaratieve kennis	21
Literatuuronderwijs/negatieve attitude	21

Afbeelding 2: Topvijf van oudleerlingen.



**Schema 8.1: Sporen van de vier typen benaderingen binnen het literatuuronderwijs Nederlands: ten aanzien van leerstofinhoudelijke en/of didactische aspecten, en op het niveau van de door docenten gerapporteerde en/of de door de onderzoeker geobserveerde onderwijspraktijk**

		Gerapporteerd	Geobserveerd
Leerstofinhoud	auteursgericht	tekstgericht	auteursgericht
	contextgericht	(lezersgericht)	lezersgericht
Didactiek	auteursgericht		auteursgericht
	contextgericht	(lezersgericht)	lezersgericht

*Afbeelding 3: Sporen van de vier typen benaderingen binnen literatuuronderwijs.*

hankelijk te zijn, maar de richting van de attitude niet. Als eerste kan Janssen de kritiek op de traditionelere benaderingen weerspreken als zouden deze eerder leiden tot een afkeer van literatuur bij leerlingen. Bovendien stelt zij hier dat welke aanpak docenten ook voorstaan, zij erin lijken te slagen hun belangrijkste doelstellingen te verwezenlijken. Slechts de mate waarin verschilt. Als vijfde conclusie presenteert Janssen de variatie in oordelen en leerervaringen van oud-leerlingen en de afwezigheid van een duidelijke samenhang met een bepaalde benadering. Ten slotte volgt Janssens bijdrage aan de theorievorming, die mij belangrijk lijkt omdat zij bepaalde bijna-karikaturen wat corrigeert.

Ik heb hierboven vrij uitgebreid weergegeven wat het onderzoek van Tanja Janssen behelsde en wat haar resultaten waren, omdat ik van harte de hoop onderschrijf die zij in het begin van haar studie uitspreekt, namelijk dat de uitkomsten van haar onderzoek een

bijdrage leveren aan de discussie over de verbetering van het literatuuronderwijs Nederlands, en omdat ik verwacht dat niet iedereen die aan deze discussie wil deelnemen, kennis zal kunnen nemen van de volledig inhoud van de dissertatie van Janssen. Discussievragen zijn er te over. Wanneer we wat meer ervaring hebben opgedaan met de eindtermen en de leergangen van de Tweede Fase, zullen we ons bijvoorbeeld eens de vraag moeten stellen of de invoering ervan een gedwongen paradigmawisseling met zich meegebracht heeft. Ik heb tevergeefs geprobeerd daar nu al enkele voorzichtige antwoorden op te geven, maar stuitte steeds weer op – zoals Janssen dat noemt – verschil tussen retoriek en praktijk. Van de praktijk valt nog zo weinig te zeggen.

Wordt vervolgd dus.